IUFM de l'Académie de Montpellier
Centre de Carcassonne

TOGNOTTI Christel

MEMOIRE PROFESSIONNEL :

EN QUOI LA CLASSE MULTINIVEAU FAVORISE-T-ELLE L'APPRENTISSAGE DE TOUS LES ELEVES ?

Tuteur : Catherine BALMIGERE
Assesseur : M. MARTINEZ

Année scolaire 2004-2005

RESUME

La classe à cours multiples effraie bon nombre d'enseignants et de parents. Pourtant, ces classes-là sont nombreuses, surtout au sein de l'école maternelle mais aussi en zone rurale pour ce qui concerne l'ensemble de l'école élémentaire. La probabilité d'en avoir, un jour, la responsabilité est forte, c'est pourquoi j'ai décidé de m'y intéresser de plus près. Il émane de mes recherches que l'organisation de ce type de classe est non seulement conseillée par les textes officiels, mais aussi par les enseignants qui en ont fait l'expérience et qui ne tarissent pas d'éloges.

SUMMARY

The class with several levels frightens lots of teachers and parents. Although, these classes are numerous, above all in nursery schools, but also in rural areas for what concerns primary schools. The probability to be responsible, one day, for this kind of class is strong, that is why I decided to look more precisely into it. My work shows that not only the official texts but also the teachers who experienced it -and do not stop to speak highly of it- encourage this kind of organization.

MOTS - CLES

Cycle /
Coopération /
Autonomie /
Tutorat /
Entraide /
Classe unique /
Rôle de l'enseignant /

SOMMAIRE

EN QUOI LA CLASSE A COURS MULTIPLE FAVORISE-T-ELLE L'APPRENTISSAGE DE TOUS LES ELEVES ?

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : CADRE INSTITUTIONNEL

La classe multiniveau ou qu'est-ce qu'une classe à cours multiples ?

1- Définition et raisons d'une telle organisation.
2- Justification et apports de la classe multiniveau d'après les Instructions Officielles.
   a) La Loi d'Orientation du 10 juillet 1989.
   b) Le rapport Thélot.
   c) Les Programmes de l'école primaire.

DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE

Enseigner en classe à cours multiples ou quelle organisation didactique ?

1- Le rôle du maître.
   a) La crainte de la classe multiniveau.
   b) Une organisation rigoureuse.
   c) La place de l'évaluation.
2- Le métier d'élève en classe à cours multiples.
   a) L'autonomie : un apprentissage in situ.
   b) Coopération, entraide et tutorat.
   c) Pour une meilleure responsabilisation des élèves.

TROISIEME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL

1- Avantages et inconvénients de la classe à cours multiples du point de vue pratique.
   a) Les avantages d'une telle organisation.
   b) Les inconvénients.
   c) Un exemple d'école maternelle qui a choisi la classe unique.
2- Dans la classe…
   a) Pratiques observées en classe unique de maternelle.
   b) Situations mises en place en cycle 2.
   c) Situations mises en place en cycle 3.

CONCLUSION

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Lorsque j'ai dû choisir le thème de ce mémoire, la notion de gestion de l'hétérogénéité m'est apparue naturellement. En effet, lors de ma première année à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, c'est un problème auquel il m'a souvent été demandé de réfléchir, aussi bien pour l'épreuve d'oral professionnel que lors des observations en stage de pratique accompagnée. On m'a sensibilisée à ce que j'ai considéré d'emblée comme un problème à résoudre absolument. Pendant les stages, nous devions prêter attention aux pratiques mises en place pour gérer l'hétérogénéité, et j'ai toujours compris cette expression de façon négative, comme on gère un problème que l'on retrouve irrémédiablement dans toutes les classes. Initiée à l'observation de ce « trouble » des classes, j'ai trouvé logique d'en faire le thème de mon mémoire.

Or, au fil de ma réflexion, je me suis rendu compte de la polysémie de ce mot. En effet, il regroupe une multitude de réalités selon le point de vue que l'on privilégie, par exemple, si l'on s'intéresse au point de vue cognitif, on trouvera des enfants qui n'ont pas atteint le même stade de maturité puisque l'on sait qu'ils sont tous différents et que l'âge n'est qu'une indication, pas une règle à laquelle ils obéissent tous. On trouvera aussi les différents styles cognitifs d'Antoine de La Garanderie avec les élèves visuels ou auditifs[1]. Les différences s'accumulent si l'on s'intéresse au point de vue social : certains enfants vivent dans un milieu où les interactions sociales sont nombreuses, d'autres ne bénéficient pas d'autant d'occasions de s'exprimer, certains sont très à l'aise, d'autres très timides. Du point de vue pédagogique, certains élèves seront intellectuellement précoces, d'autres seront doués alors que certains éprouveront de grosses difficultés dans certaines disciplines scolaires, dans les activités motrices seulement, ou dans toutes les matières. Enfin, entre aussi en jeu la rapidité d'exécution d'une tâche demandée, on trouve alors des élèves rapides pour tout, d'autres efficaces mais pas habiles dans les activités plus manuelles, et ceux qui ont toujours besoin de plus de temps.

De plus, j'ai pris conscience du fait que l'hétérogénéité serait toujours présente dans les classes et que, par conséquent, il ne fallait pas la considérer comme un phénomène à réduire à néant puisque c'est impossible, mais plutôt comme une situation que tout enseignant rencontre de fait dans sa classe et qu'il doit gérer non pas en voulant absolument rendre sa

[1]ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*, p.188

classe totalement homogène, comme je le pensais, mais en essayant de trouver des moyens d'en tirer des bénéfices pour les élèves, et ce quel que soit leur âge.

Ainsi, j'ai dû faire un choix et, un facteur m'y a aidé, le nombre de classes à cours multiples dans le département de l'Aude, sur lesquelles je n'avais été que rarement informée en PE1. Ma réflexion s'est ainsi déplacée de « comment gérer l'hétérogénéité dans une classe » à « comment gérer l'hétérogénéité dans une classe à cours multiples ». Alors, le sens du terme « hétérogénéité » a changé, il ne s'agit plus de la différence entre les élèves d'une même classe, mais à la différence de niveau, de cours entre les élèves pourtant regroupés dans une seule et même classe. Ma problématique a donc évolué jusqu'à la question suivante : « en quoi la classe à cours multiples favorise-t-elle l'apprentissage de tous les élèves ? ». Dans une première partie, je légitimerai mon choix d'un point de vue institutionnel et théorique. Puis, pour apporter des éléments de réponse au problème soulevé, je présenterai des situations mises en place en classe lors de stages en responsabilité où j'exposerai les séances et leur analyse.

PREMIERE PARTIE : CADRE INSTITUTIONNEL

La classe multiniveau ou qu'est-ce qu'une classe à cours multiples ?

1- Définition et raisons d'une telle organisation.

La classe à cours multiples accueille plusieurs niveaux de l'école élémentaire dans la même classe, avec un même enseignant. Ce sujet m'a beaucoup intéressé d'abord parce que c'est une situation déroutante pour un enseignant car ce n'est pas la première idée que l'on se fait d'une classe, et ensuite parce que j'ai pris conscience que dans l'Aude, département à dominante rurale, la répartition des élèves avait souvent pour conséquence la création de classe à plusieurs niveaux.

Si l'idée d'une classe à cours multiples ne va pas de soi, pourquoi trouve-t-on de telles classes dans les écoles ?

La première idée forte est que l'Ecole doit accueillir tout enfant en âge d'être scolarisé. En effet, une des premières missions de l'Ecole Républicaine est de garantir la scolarisation et la formation de tous. Ceci implique que lorsqu'un élève ou un petit groupe d'élèves d'un certain niveau se présente dans une école, il doit évidemment être accueilli. Si le niveau auquel il correspond existe déjà, il sera intégré à cette classe qui comptera un élève de plus. Si ce niveau n'existe pas, ce qui peut tout à fait être le cas dans les écoles rurales, il sera placé dans

une classe à laquelle on ajoutera donc ce niveau – n'ayant pas été créé avant faute d'effectif et n'ayant toujours pas l'effectif requis pour pouvoir faire l'objet d'une création de classe à cours simple au sein de l'école. Alors, c'est bien le faible effectif des élèves dans une école qui entraîne la création de classes à plusieurs cours, les équipes étant extrêmement contraintes par les effectifs des élèves et le nombre d'enseignants titulaires dans leur organisation pédagogique.

Il est vrai que partout en France, les classes à cours multiples sont plus fréquentes à l'école maternelle. Il n'est pas rare de trouver des classes qui réunissent la petite et la moyenne section ou la moyenne et la grande section de maternelle. Les classes à cours multiples regroupent autant que faire se peut des cours qui se rapportent à un même cycle. Toutefois, pour ce qui concerne la classe de grande section qui a un statut particulier puisqu'elle appartient à la fois à l'école maternelle et au cycle 2, le cycle des apprentissages fondamentaux au même titre que le cours préparatoire et la première année de cours élémentaire, on peut observer quelques exceptions. En effet, on peut fréquemment retrouver ce cours jumelé à la moyenne section de maternelle ou au cours préparatoire.

Pour ce qui concerne l'école élémentaire, la création de ce type de classes est plus rare, excepté en milieu rural. Le cas extrême est bien sûr la classe unique qui, elle, est toutefois en voie de disparition puisqu'on n'en compte plus que huit cette année dans le département de l'Aude.

Ce type de classe, bien souvent terrifie les enseignants débutants car il implique de reconsidérer complètement le rôle du maître et l'image de la classe. Pourtant, il laisse des souvenirs impérissables à ceux qui en ont eu la responsabilité car du fait même de cette structure particulière émane un climat et une émulation hors du commun. N'ayant pas eu l'occasion d'observer ou de pratiquer en classe unique, je m'intéresserai davantage dans ce mémoire aux classes à cours multiples.

2- Justification et apports de la classe multiniveau d'après les Instructions Officielles.

Les Instructions Officielles font référence à de nombreux atouts dus à ce type d'organisation.

a) La Loi d'Orientation, 10 juillet 1989.

Depuis la Loi d'Orientation sur l'Education du 10 juillet 1989, l'organisation de la scolarité a été repensée. Selon l'Article 4, « la scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis

des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation. La scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire comporte trois cycles. » Les nouveaux programmes, parus en 2002, ont donc pris en compte ces trois cycles qui sont organisés de la façon suivante :

- Cycle 1, *cycle des apprentissages premiers*, de la toute petite section de maternelle à la moyenne section,
- Cycle 2, *cycle des apprentissages fondamentaux*, de la grande section de maternelle au cours élémentaire première année,
- Cycle 3, *cycle des approfondissements*, du cours élémentaire deuxième année à la deuxième année du cours moyen.

L'organisation du système éducatif en cycles est justifiée dans la Loi d'Orientation de 1989 par ces mots : « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. » Le but assigné aux cycles dans les Textes Officiels est rattaché aux thèmes suivants :

- L'harmonisation de l'école maternelle et de l'école élémentaire : la grande section est la classe qui permet une meilleure transition entre ces écoles puisqu'elle appartient à la fois à l'école maternelle et au cycle des apprentissages fondamentaux,
- Le respect des rythmes d'apprentissage de chacun, l'objectif étant que l'élève ait acquis en trois ans les compétences répertoriées dans les programmes 2002 ; et l'individualisation des apprentissages, avec notamment la pédagogie différenciée, mais aussi la possibilité de prolonger le cycle d'une année complémentaire, année qui ne doit pas être assimilée à un redoublement, qui d'après les recherches tant quantitatives que qualitatives, est jugé inefficace voire néfaste pour les élèves concernés. Cette année complémentaire est différente car il ne s'agit pas de refaire une année à l'identique mais d'adapter l'enseignement aux besoins de l'élève afin qu'il maîtrise les compétences devant être acquises en fin de cycle. De même, la durée du cycle peut être raccourcie pour des élèves qui maîtriseraient les compétences requises.
- L'apprentissage comme transformation de l'individu, conception constructiviste qui suppose que l'élève passe d'une représentation première à une phase de déstabilisation pour parvenir à un savoir stable. L'apprenant doit alors être en activité réelle pour que l'apprentissage soit effectif. Cette conception s'oppose à la transmission, conception dite de la « tête vide » ou de « l'empreinte » selon laquelle le maître doit transmettre ses connaissances pour que l'élève ait la tête bien pleine ; ainsi qu'au béhaviorisme aussi appelé

conception des « petites marches » selon laquelle l'élève, avec l'aide du maître, franchit plusieurs étapes pour arriver à la maîtrise d'un savoir complet, le savoir étant donc fractionné,[2]

- La volonté de compenser les handicaps « socio-culturels », à l'aide d'un enseignement plus adapté aux besoins de chacun et une discrimination positive,
- La volonté d'assurer le développement global de l'enfant et notamment des aspects socio-affectifs : la place de l'enfant dans le groupe-classe prend une importance toute particulière en classe multiniveau, qui est par conséquent aussi une classe multi-âge où les comportements de solidarité et d'entraide participent à la formation de tous. De plus, dans le cas où l'enseignant suit ses élèves, s'il « monte » avec eux dans les niveaux supérieurs, cet aspect socio-affectif est fondamental. A cela viendront s'ajouter beaucoup d'autres avantages incontestables puisque dans ce cas, l'enseignant connaît bien ses élèves, il connaît leurs faiblesses, leurs points forts mais aussi leurs réactions. C'est donc un gain de temps considérable pour lui, ainsi que pour les élèves qui savent ce que l'enseignant attend d'eux et pour qui le contrat didactique est devenu explicite et par conséquent plus clair et plus réalisable.

Le premier objectif de l'organisation de la scolarité en cycles est donc d'assurer une continuité éducative en introduisant plus de souplesse dans les apprentissages des élèves. De plus, il s'agit de garantir une meilleure cohérence dans l'enseignement puisque cette organisation « doit permettre lorsqu'un enfant y est manifestement prêt, d'entreprendre en cours d'année scolaire des activités caractéristiques du cycle suivant sans changement de classe. »[3]

Cette organisation en cycles est régie par un conseil des maîtres de cycle, il définit « les outils de suivi [et] la progression des élèves à l'intérieur du cycle et il propose les éventuelles modifications de la durée de présence d'un élève dans un cycle (…). C'est un instrument fondamental qui organise la cohésion de l'équipe pédagogique, la cohérence de la politique mise en place tout en préservant (…) une large autonomie pour le maître. »[4]

---

[2] ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*, p.131

[3et4] Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Les cycles à l'école primaire*, p.13, p.19

b) Le rapport Thélot.

Le rapport Thélot, prélude à la prochaine Loi d'Orientation, confirme ce besoin de continuité dans l'enseignement avec l'organisation en cycles, toutefois cette organisation est modifiée. En effet, il définit de nouveaux cycles dont l'objectif principal est la personnalisation des apprentissages :

- Cycle constitué des années de petite et moyenne section de maternelle, au cours duquel la participation des élèves est fortement conseillée,
- *Cycle d'apprentissage de base* composé de la grande section, du cours préparatoire et de la première année de cours élémentaire. Les éléments de base cités sont : « parler, lire, écrire, compter, la civilité », viennent s'y ajouter une pratique des arts, de l'éducation physique et sportive, et un apprentissage des repères dans le temps et l'espace proche,
- *Cycle d'approfondissement* constitué de la deuxième année de cours élémentaire, des deux années de cours moyen ainsi que de la classe de sixième, « les éléments de base sont approfondis tandis que de nouveaux champs sont introduits. »

Ainsi s'ajouterait aux objectifs de cette organisation l'harmonisation entre l'école élémentaire et le collège sans pour autant modifier leur structure. De nouvelles exigences accompagneraient cette organisation : « la maîtrise des indispensables devrait être une condition de passage d'un cycle à l'autre », les autres conditions étant la maîtrise effective des règles et comportements nécessaires à la vie collective. La lutte contre l'échec scolaire reste la motivation principale de cette réforme. L'allongement ou l'abaissement de la durée du cycle reste possible pour les élèves en difficulté ou au contraire pour les élèves en grande réussite.
Les grandes orientations sur les cycles de l'école restent donc conservées dans le rapport Thélot, ce qui témoigne d'une réelle réflexion et de résultats concernant leur efficacité et leur mise en place pour lutter contre l'échec scolaire en prévention aussi bien qu'en remédiation.

c) Les Programmes de l'école primaire.

Dans les programmes parus en 2002, on peut trouver de nombreuses références aux classes multiniveau, la plus révélatrice est la suivante : « (…) la répartition des élèves dans des classes d'âge hétérogène peut être un facteur déterminant de l'accès au langage en multipliant les interactions entre plus grands et plus petits. » En effet, les domaines transversaux , c'est-à-

dire la maîtrise de la langue et le vivre ensemble, occupent une place particulière dans les Programmes. En ce qui concerne le vivre ensemble, l'accent est mis sur des aspects importants du comportement que les élèves apprennent à intégrer à l'école, lorsqu'ils font partie d'un groupe. Ces comportements sont la solidarité à travers l'entraide et la coopération, l'acceptation et l'intégration des règles de vie collective, le respect des autres, mais aussi la responsabilisation, et l'apprentissage de l'autonomie. Or, ces apprentissages se font d'autant mieux en classe à cours multiples où l'enseignant réserve des plages de travail en autonomie aux élèves d'un niveau pendant qu'il est avec un autre niveau.

Les Instructions Officielles légitiment et vont même jusqu'à encourager la mise en place de classes de cycle pour privilégier à la fois :

- une meilleure cohérence des apprentissages,
- le développement de la métacognition chez les élèves,
- un moyen de lutter contre l'échec scolaire,
- un moyen de former l'élève-citoyen.

DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE

Enseigner en classe à cours multiples ou quelle organisation didactique ?

Enseigner dans une classe multiniveau est complexe car ce type de classe ne correspond pas aux représentations que l'on a de l'école. En effet, le rôle du maître et la place des élèves ne sont pas les mêmes que l'on se trouve dans une classe à cours simple ou à cours multiples.

1- Le rôle du maître.

a) La crainte de la classe multiniveau.

S'il se voit confié une classe à cours multiples sans en avoir aucune expérience, il est fort probable que l'enseignant devra se remettre en question, surtout s'il est débutant. Effectivement, on dit souvent que l'enseignant qui débute veut tout gérer, qu'il est trop présent, qu'il parle trop. En classe multiniveau, il sera confronté à une situation qu'il n'avait peut-être pas envisagée, qui lui échappe parfois et surtout, qu'il ne pourra pas entièrement contrôler, ce qui peut être difficile à vivre et très frustrant.

Il devra d'abord accepter de partager son temps entre plusieurs niveaux et laisser les élèves travailler en autonomie lorsqu'il s'occupera de l'autre groupe, c'est-à-dire prendre conscience qu'il n'est pas indispensable. Il devra également partager le plus équitablement possible son temps entre les différents niveaux qui composent sa classe afin de montrer qu'il accorde la même importance à chaque niveau et de ne pas délaisser un groupe d'élèves qui a besoin de sentir que le maître est là, qu'il s'intéresse à lui. Tout cela suppose de bien connaître les élèves dont on a la responsabilité, ce qui n'est pas toujours le cas en début d'année. Cela suppose aussi d'avoir les capacités pour instaurer un climat de travail et de confiance ainsi que l'autorité nécessaire pour recadrer les élèves qui ne joueraient pas le jeu de la classe multiniveau. Or, sur tous ces points, l'enseignant débutant est bien souvent peu sûr de lui, ce qui explique cette appréhension.

b) Une organisation rigoureuse.

- L'emploi du temps :

La base d'une organisation efficace est l'élaboration rigoureuse d'un emploi du temps fractionné qui respecte les horaires dévolus à chaque discipline scolaire indiqués dans les Programmes. Cet emploi du temps doit être pensé pour tous les niveaux qui composent la classe. Il doit y figurer un codage clair qui précise dans quel niveau se trouve l'enseignant, l'alternance devant être respectée au mieux pour qu'aucun des niveaux de la classe ne se sente délaissé par rapport à un autre. L'enseignant doit bien penser cet emploi du temps qui déterminera sa présence dans un groupe et définira l'activité autonome prévue pour l'autre groupe.

Il est important d'emménager des temps communs à tout le groupe-classe afin de permettre aux élèves d'établir des relations avec tous leurs camarades, et pas seulement avec ceux qui sont du même âge. La classe à cours multiples n'est pas une classe qui regroupe plusieurs niveaux qui n'entretiennent aucune relation entre eux. Même si la plupart des apprentissages ne peuvent se faire en commun du fait de leur spécificité, le groupe-classe vit ensemble, il partage le même espace et le même enseignant. De plus, les élèves doivent pouvoir apprendre à se connaître pour établir des relations de confiance, d'entraide et de coopération, relations fondamentales dans ce type de classe. Ces moments de regroupement peuvent être envisagés pendant l'accueil du matin, moment propice à l'unification du groupe et à la préparation au travail de la journée, ainsi qu'en fin de journée pour exposer aux autres ce qu'on a appris

chacun de son côté. Par conséquent, il est bon de penser à ces moments pour permettre à la classe de se ressouder, de retrouver son unité.

Cet emploi du temps, une fois réfléchi et élaboré, devra être respecté. En effet, la gestion du temps est un aspect particulièrement difficile à maîtriser dans l'enseignement et encore davantage en classe multiniveau. Il est indispensable de gérer au mieux son temps car le moindre décalage dans un groupe entraîne un prolongement du travail en autonomie dans l'autre, ce qui peut rapidement dériver en chahut si les élèves ont terminé leur tâche. Ce décalage se retrouvera ensuite lorsque l'enseignant sera passé dans l'autre groupe et qu'il ne disposera plus du temps suffisant pour ce qui était prévu. Il est donc très complexe de rattraper le retard pris, surtout si l'on a peu d'expérience, c'est pourquoi l'enseignant devra être attentif à la gestion du temps.

- ❖ L'espace-classe :

Dans la classe, l'enseignant devra veiller à une bonne organisation de l'espace. Cette organisation passe par l'emplacement et la disposition des bureaux des élèves, reflet de la pratique d'une certaine pédagogie.

Elle passe aussi par l'emplacement des tableaux qui jouent un rôle important dans les groupes qui travaillent en autonomie. Effectivement, les consignes peuvent y figurer pendant l'absence du maître, le tableau étant alors un aide-mémoire pour les élèves, ce qui évite qu'ils ne viennent perturber le maître et l'autre groupe pendant qu'ils travaillent. Il est vivement conseillé de disposer de plusieurs tableaux pour ces mêmes raisons.

L'affichage joue également un rôle particulier dans ce type de classe car les référents doivent être facilement repérables par les groupes placés en autonomie qui doivent travailler sans la présence et l'aide éventuelle du maître. Par ailleurs, quand les conditions spatiales le permettent, il est intéressant de pouvoir garder un espace où peut se réunir tout le groupe-classe afin d'y organiser les activités collectives et de retrouver la cohésion du groupe.

- ❖ Les programmations et autres progressions :

L'enseignant, comme pour une classe à cours simple, devra préparer avec minutie les programmations pour l'ensemble de l'année scolaire, dans toutes les disciplines détaillées dans les Programmes et ce pour tous les niveaux qui constituent la classe. N'oublions pas que tout niveau de l'école primaire a ses propres spécificités et ne peut être assimilé à aucun un autre.

Durant l'année scolaire, l'enseignant devra préparer ses séances dans chaque discipline de la journée comme dans une classe « normale », mais en plus, il devra être particulièrement vigilant au minutage des différentes phases de chaque cours car les temps laissés « libres » pourront être mis à profit dans l'autre niveau de la classe –qui travaille en autonomie- pour effectuer un bilan intermédiaire ou bien pour lancer une nouvelle activité. L'estimation du temps (difficile pour les enseignants, en particulier pour les débutants) sera précieuse car, en classe à cours multiples, toutes les activités de la journée s'imbriquent comme les pièces d'un puzzle. Il sera intéressant de préparer sur ces fiches les traces écrites que l'on pourra proposer aux élèves et remodeler avec eux pour qu'ils puissent mieux se les approprier et s'y référer car il ne faut pas oublier que pendant le travail en autonomie, les élèves devront se débrouiller et retrouver seuls les référents dont ils auront besoin pour effectuer leurs exercices, le maître n'étant pas disponible tout de suite.

Sur le cahier-journal figureront les activités et leçons effectivement faites au cours de la journée de classe pour les différents niveaux.

Le reste du temps hors classe sera consacré à la recherche de documents et d'exercices pouvant être proposés en travail autonome aux élèves. Ces activités doivent pouvoir être menées à bien sans la présence de l'enseignant. Il s'agit de trois catégories de travail : des recherches à entreprendre avant une leçon, c'est donc un travail qui permettra de repérer des régularités de fonctionnement et qui permettra d'en tirer une règle. Il peut également être question de révisions de prérequis indispensables avant d'aborder une nouvelle leçon ou de révisions qui permettront de stabiliser un savoir en cours d'acquisition. La troisième catégorie se présentera après que la règle ait été trouvée puisqu'il s'agit des exercices d'application. L'enseignant pourra également réserver de son temps à la fabrication d'outils pratiques qui lui permettront de différencier sa pédagogie, du type fichier de travail autonome codé selon le niveau de difficulté choisi pour les élèves. L'élaboration de ce type d'outil demande un travail considérable, surtout si l'on considère qu'ils devront être complétés par un fichier permettant l'autocorrection des élèves (ce travail peut éventuellement être fait par un élève, après validation par le maître), ainsi que d'un contrat de travail individualisé pour programmer le travail que devra effectuer chaque élève, selon ses besoins et ses difficultés, sur une période donnée, une semaine par exemple. Ce type d'outil est très intéressant et très efficace dans la pratique, que ce soit dans une classe multiniveau ou dans une classe à cours simple, car il met en place un système qui permet de personnaliser les apprentissages et de mieux gérer l'hétérogénéité des élèves.

c) La place de l'évaluation.

L'évaluation, comme dans toute classe, tient une place très importante car elle permet de vérifier si les savoirs –savoirs notionnels, savoir-faire ou savoir-être- sont acquis, en cours d'acquisition ou s'il faut reprendre la notion.
Lorsqu'elle intervient après un apprentissage, elle est sommative et donne lieu à un classement de l'élève par rapport à une norme.
Toutefois, avant de prévoir une séquence d'apprentissage, il est indispensable de faire le point sur les représentations préalables des élèves puisque le nouveau savoir va se bâtir à partir de ces connaissances initiales. Dans ce cas, c'est une évaluation diagnostique que l'enseignant mettra en place.
Dans les classes, on donne une place toute particulière à l'évaluation formative qui fait partie de la séquence d'apprentissage et dont la fonction principale est de permettre aux élèves de se positionner par rapport à l'objectif à atteindre et de savoir où fournir les efforts pour y parvenir. Ce processus permet à l'élève de mieux se connaître et d'élaborer des stratégies plus fines pour arriver à son but. L'élève est donc davantage acteur de son apprentissage grâce à cet aspect de la métacognition qui prodigue plus de cohérence et de sens à l'apprentissage. La métacognition permet à l'élève de mieux se connaître, comme le souligne Philippe Meirieu, « Car c'est bien en étant confronté à des « objets de savoir » à s'approprier qu'un sujet peut faire l'expérience de sa propre individualité, découvrir à la fois les spécificités de cet objet et celles de sa démarche cognitive. C'est pourquoi la construction d'une personne libre ne requiert pas seulement le partage des savoirs mais aussi l'élaboration progressive de « méta-connaissances », c'est-à-dire de connaissances sur la manière dont elle a acquis, peut utiliser et étendre ses savoirs. »[5]
Le type d'évaluation qui est le plus spécifique à la classe à cours multiples est l'auto-évaluation. Elle fait également partie du processus de métacognition mais en plus, pour être valide, elle demande à l'élève d'avoir intégré des qualités d'autonomie et de responsabilité. Elle demande aussi, de la part du maître, une organisation supplémentaire puisqu'il devra préparer des grilles de critères que l'élève renseignera le plus objectivement possible. L'enseignant expliquera bien le fonctionnement et le but de cette démarche pour éviter toute tricherie. Il est tout de même conseillé de prévoir un double de chaque grille qui sera complété par l'enseignant pour chaque élève. L'élève et l'enseignant confronteront ensuite leur grille,

[5] MEIRIEU, Philippe. *Le choix d'éduquer*, p.137

complétée à partir de la même production de l'élève, le but étant que les grilles soient similaires. Cette vérification contraint l'élève à prendre ce travail au sérieux et à prendre du recul sur sa production pour la juger le plus objectivement possible. De plus, ce type d'évaluation est motivant pour l'élève qui peut considérer la comparaison de ces grilles comme un jeu. Par la suite, lorsque l'auto-évaluation sera devenue une pratique habituelle, la vérification pourra être supprimée au profit d'une plus grande confiance dans la relation maître-élève et d'une plus grande responsabilisation.

2- Le métier d'élève en classe à cours multiples.

Le métier d'élève n'est pas radicalement différent dans les classes multiniveau, mais quelques aspects viennent s'y ajouter ou plutôt s'intensifient dans ces classes.

a) L'autonomie : un apprentissage in situ.

L'autonomie est un processus complexe qui suppose que l'élève refuse la facilité et la passivité et passe à l'action. En effet, pour que l'autonomie soit possible, il faut que l'élève accepte de se passer du maître mais aussi que l'enseignant veuille aider les élèves à se passer de lui. Elle ne s'impose pas à l'élève mais elle résulte d'un développement et d'un apprentissage. Comme tout apprentissage, elle se construit progressivement et peut passer par la tutelle de l'enseignant ou des pairs. Elle est une des finalités de l'éducation et peut être évaluée si elle est déclinée en objectifs précis et évaluables tels que « savoir utiliser un dictionnaire » par exemple.
Même si l'objectif de l'enseignant en ce qui concerne la formation de l'élève reste fondamentalement inchangé en classe à cours simple et en classe multiniveau, le fait que l'enseignant soit moins présent en classe à cours multiples a pour conséquence qu'il est aussi moins tenté de guider les élèves par son questionnement ou simplement par son comportement, ses réactions. Il s'agit de la « stratégie du sourcil » comme l'a appelée Philippe Meirieu, que l'on peut rapprocher de l'effet Topaze de Guy Brousseau auquel Jean-Pierre Astolfi fait référence. Ce dernier explique que « ce décodage des indices s'effectue de manière externe par rapport à la tâche conceptuelle (…) les éléments prélevés lors des interactions verbales concernent les aspects relationnels de la tâche –y compris les silences de l'enseignant- beaucoup plus que ses dimensions notionnelles. » Il conclut en disant que « la réponse attendue peut être finalement prononcée, mais sans que se soit vraiment affinée la

notion. »[6] Par exemple, lors d'un échange collectif, si un élève propose une réponse et que l'enseignant rétorque « Tu es sûr ? » ou qu'il fronce simplement les sourcils, il y a de fortes chances pour que l'élève en question se reprenne et change sa réponse ou simplement qu'il dise qu'il s'est trompé sans pouvoir proposer autre chose. Le décryptage des expressions ou des dires de l'enseignant fait partie du métier d'élève, c'est à l'enseignant d'éviter de faire paraître ses objections pour éviter que les erreurs des élèves ne soient perçues que par ce moyen et pas par une réflexion sur la notion. Dans une classe multiniveau où le temps de présence du maître est partagé entre les différents niveaux, même si ce genre de réaction persiste, il aura toutefois moins d'importance puisqu'il sera forcément moins fréquent, les élèves ayant davantage de plages de travail autonome dans leur emploi du temps au cours desquelles ils sont seuls à pouvoir estimer si le fruit de leur travail est correct ou non.

On peut donc noter que dans les classes à cours multiples, les élèves sont plus ou moins contraints de par l'organisation même de la classe, à apprendre à être autonomes plus vite peut être que dans les classes à cours simple. Il y a plusieurs raisons à cela :

- Le maître n'est pas tenté d'aider les élèves, comme développé ci-dessus, et de pratiquer une semi-autonomie puisqu'il s'occupe d'un autre niveau. On peut dire qu'un enseignant débutant y sera certainement plus tenté qu'un enseignant plus chevronné.
- Les élèves savent qu'il ne faut pas « déranger » le maître lorsqu'il s'occupe de l'autre niveau. Ils vivent l'alternance et par là même, ils la comprennent mieux. Au contraire dans une classe « normale », le maître n'est pas occupé ailleurs (excepté en situation de pédagogie différenciée avec la présence de groupes), la situation est donc moins évidente pour les élèves qui réclament la présence du maître, et pour l'enseignant (a fortiori s'il débute) qui se sentirait certainement coupable de laisser les élèves se débrouiller seuls alors qu'il pourrait les aider.
- C'est une règle de la classe à cours multiples, quand le maître est dans l'autre groupe et que l'élève est en autonomie, il doit faire son travail. S'il a un problème, il doit s'aider des référents pour le résoudre, le cas échéant, un camarade qui a compris peut l'aider. Quand le maître reviendra, il devra avoir fini son travail ou l'avoir bien avancé.
- Enfin, l'école doit aussi former aux savoir-être et l'autonomie fait partie intégrante de ces apprentissages. Elle est d'ailleurs valorisée dans les Programmes parus en 2002, et ce dès l'école maternelle où « le respect des autres et l'autonomie sont autant de comportements qui sont sans cesse encouragés ». Elle devient, à l'école élémentaire, un

[6] ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*, p.22

élément essentiel car « l'épanouissement de l'autonomie » y est associée à « la personnalité de l'élève ».[7]

b) Coopération, entraide et tutorat.

Dans un groupe d'élèves dont le travail s'effectue en autonomie, l'entraide doit exister, ne serait-ce que pour permettre aux élèves de se faire expliquer un exercice mal compris -même si la passation des consignes revient à l'enseignant qui doit s'assurer que les élèves les ont bien comprises en les faisant reformuler. A l'école, l'apprentissage s'effectue dans un contexte social très prégnant, une vie en collectivité dont l'élève doit pouvoir tirer parti. Il est alors question de co-formation, situation extrêmement positive surtout dans les classes multiniveau où le maître ne peut pas toujours répondre dans l'instant aux demandes des élèves. Il est fondamental pour l'enseignant de créer un climat de classe où la confiance et l'esprit de solidarité pourront se développer et être valorisés, non seulement pour ce qui concerne la vie de la classe, mais aussi parce que c'est un aspect qui fait partie des Programmes. En effet, il s'agit ici de l'apprentissage de la citoyenneté in situ, fréquemment évoquée et ce, dès l'école maternelle où il est prescrit de « développer un véritable esprit de solidarité » et où l'élève est décrit comme un enfant qui découvre qu'à l'école maternelle, « on peut s'aider, coopérer en vue d'un même objectif (…) »[8] tout en construisant sa propre personnalité.

L'entraide est une relation très enrichissante entre les élèves, en effet, elle constitue « une relation symétrique entre pairs où chacun apporte son concours pour atteindre un objectif commun ».[9] Bien souvent, l'explication d'un élève à un autre débloque une situation plus rapidement qu'avec l'intervention du maître. En effet, entre pairs, on utilise le même langage et par conséquent, on se comprend mieux.

Le tutorat est plus difficile à mettre en place puisqu'il suppose un écart d'âge assez conséquent entre les protagonistes, il serait par exemple réalisable entre élèves de cours préparatoire et de cours moyen. Dans ce cas, l'aide est mieux acceptée par l'élève qui la demande, il ressent moins de complexes vis-à-vis de son tuteur. De plus, le tuteur maîtrise mieux les contenus qui posent problème au tutoré, il a pris du recul par rapport à ses apprentissages et il est donc capable de mieux les expliquer. Toutefois, l' « interaction de

---

[7] Ministère de l'Education Nationale. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, p.67
Ministère de l'Education Nationale. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, p.131
[8] Ministère de l'Education Nationale. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, p.27, p.20
[9] CAUDRON, Hervé. *100 confusions à éviter*, chapitre « Aide », p.22

tutelle » dont parlent Lev Vygotsky et Jérôme Bruner est autant valable pour ce qui concerne le tutorat que l'entraide et la coopération. En effet, ces relations se révèlent toujours enrichissantes pour tous ses acteurs car l'élève qui demande de l'aide est aidé, et celui qui a fourni l'aide est valorisé, il a cherché comment se faire comprendre au mieux par son camarade, il a revu un savoir sur lequel il a pu faire le point, et il sait maintenant s'il lui manque certains aspects pour que ce savoir soit plus complet. Il est vrai que même entre adultes, on se rend mieux compte de ce que l'on sait quand on doit l'expliquer à quelqu'un, alors, on réalise si la notion est vraiment claire pour nous ou pas. Ce processus métacognitif nous apprend où se trouvent nos manques, et ce que l'on doit renforcer. Le tutorat et la coopération permettent à l'enseignant d'éviter de constituer des groupes de niveau fort / moyen / faible, et permettent de mettre en valeur les talents de chacun car tous les élèves pourront être tuteurs dans des compétences différentes. Ils permettent donc aux élèves de prendre conscience de la relativité des niveaux, on sera tutoré mais on sera aussi tuteur, ce qui pourra éviter des formes de complexes et de frustration. Ils permettent aussi chez les élèves un épanouissement intellectuel et personnel et créent un climat sain dans la classe puisque les élèves ne sont pas en constante opposition mais plutôt en association. Enfin, ils engendrent une certaine cohésion du groupe et permettent à la classe de s'affirmer comme une entité regroupée autour de l'enseignant.

Le mouvement Freinet défend, depuis les années 1920, une pédagogie qui graviterait autour de l'enfant. Or, depuis la Loi d'Orientation de 1989, « l'élève est au centre du système éducatif ». Célestin Freinet prônait un système scolaire innovant, et il mettait en place des pratiques nouvelles parmi lesquelles on peut compter l'apprentissage autour d'un projet commun à tous les élèves, la correspondance scolaire par exemple, mais aussi « les sorties dans la campagne, les visites chez les artisans, les textes libres, les échanges avec d'autres écoles, la classe-atelier où chacun s'activait à sa tâche, la réunion du conseil où se discutait l'organisation des journées. »[10] Aujourd'hui, le mouvement Freinet est toujours diffusé par l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. L'ICEM souhaite développer l'expression, la communication, le travail individualisé, le tâtonnement expérimental, grâce à une organisation coopérative de la classe. Il défend une pédagogie centrée sur l'enfant pour accéder à sa responsabilisation, à son autonomie et au développement de son esprit critique. Or, la concrétisation de ces valeurs passe par la coopération entre élèves, enseignant et parents, et des méthodes d'apprentissage où l'élève est acteur de sa formation.

[10] MEIRIEU, Philippe. *L'école mode d'emploi*, « Gianni chez Freinet », p.35

La référence aux réunions du conseil organisées dans les classes qui adoptent la pédagogie Freinet rappelle le conseil de coopérative dont l'objectif est d' « analyser, définir des règles de vie, proposer des solutions, prendre des initiatives… »[11] et qui, grâce à un projet coopératif d'éducation, fait de la classe un lieu où les valeurs telles que l'entraide, le respect, l'autodiscipline et le désir d'apprendre, font partie intégrante de cette vie collective.

c) Pour la responsabilisation des élèves.

La mise en place d'une certaine autonomie en classe suppose une relation de confiance entre l'enseignant et l'enseigné. Cette relation fait naître chez l'élève un sentiment de valorisation qui le conduit à être toujours plus responsable. Et, au fur et à mesure que l'élève grandit, les tâches qui lui sont confiées s'avèrent être de plus en plus importantes. Ce phénomène fonctionne seul lorsqu'il est lancé puisqu'il s'auto-alimente, le plus difficile étant de le mettre en marche. Pour cela, les règles doivent être clairement définies et expliquées en début d'année, quand on donne des explications claires en explicitant les logiques qui les rendent indispensables, l'élève comprend mieux et il est moins tenté de les transgresser. Il faudra être clair et insister sur les raisons et le fonctionnement du travail autonome pour éviter qu'il ne laisse place au bavardage ou autre activité qui parasiterait l'apprentissage des autres élèves.
La responsabilisation est un troisième aspect majeur mis en valeur par la classe multiniveau et vivement recommandée dans les Programmes de 2002 dans la formation du futur citoyen : « toutes les situations vécues à travers les apprentissages fondamentaux ont aussi pour objectif de développer une attitude responsable. »

TROISIEME PARTIE : CADRE EXPERIMENTAL

1- Avantages et inconvénients de la classe à cours multiples du point de vue pratique.

a) Les avantages d'une telle organisation.

Les avantages de la classe multiniveau sont déjà nombreux du point de vue institutionnel et théorique, mais qu'en est-il du point de vue des enseignants ?
D'après les enseignants et les élèves, on peut dire que la classe à cours multiples :

[11] OCCE. *Dossiers coopératifs n°2 : Comment aider les enfants à apprendre ?* , p.48

- *Facilite la répartition des élèves :* en effet, dans une école, la structure par classes de cycle permet d'équilibrer au mieux les effectifs.
- *Favorise le travail en équipe des maîtres* : les enseignants, depuis l'instauration des cycles, sont confrontés à de nouvelles représentations du parcours des élèves. Il est très positif de les voir travailler ensemble et même organiser ponctuellement des regroupements par niveau d'âge.
- *Favorise la cohérence et la continuité des apprentissages* : en effet, un enseignant peut suivre une classe pendant toute la durée d'un cycle. Alors, la continuité est totale puisque les habitudes entre le maître de cycle et ses élèves sont déjà prises, le contrat didactique qui les rassemble est devenu explicite, ce qui permet à tous de gagner un temps précieux. Toutefois, si l'enseignant ne suit pas les élèves pendant toute la durée du cycle, il s'adapte tout de même au parcours de chaque élève en respectant et en travaillant les compétences devant être acquises en fin de cycle, réparties sur les trois niveaux qui le compose. Les enseignants se rencontrent lors du conseil des maîtres de cycle afin de pouvoir organiser les programmations sans redites pour les élèves. De plus, il est conseillé d'avoir des cahiers de cycle pour la littérature, par exemple, ce qui simplifie la mise en œuvre de cette continuité.
- *Favorise, chez les élèves, la constitution des patrimoines* : une des missions de l'école est de créer, chez les élèves, une culture commune. Pour ce qui concerne la littérature, un même album peut être travaillé à différents moments du cycle, ce qui permet de donner à l'élève une meilleure compréhension de celui-ci.
- *Intègre les pratiques différenciées* : elle conduit à anticiper le fonctionnement différencié, ainsi la différenciation peut se mettre en place en amont et éviter la mise en échec d'un élève.
- *S'adapte aux compétences de l'élève* : puisqu'elle permet à chaque élève de travailler à son rythme en fonction de ses besoins, sans dramatiser la situation en cas de difficulté. Les élèves en grande réussite peuvent aussi aller plus loin. L'activité de l'élève est au cœur de la classe multiniveau pour que les élèves travaillent et progressent, pour qu'ils évitent de s'ennuyer et de s'agiter, même en autonomie.
- *Favorise l'autonomie et le développement des pratiques coopératives* : ceci est dû au fait que l'élève, qui travaille fréquemment en autonomie, doit se débrouiller par lui-même, l'aide de l'enseignant étant différée. Il se développe ainsi une capacité d'organisation et de recherche plus grande qu'en classe à cours simple, les référents de la classe acquérant tout leur sens et leur intérêt. Il est également possible de favoriser le partage des responsabilités et

l'entraide, ainsi, les domaines transversaux que sont la maîtrise de la langue et le vivre ensemble tiennent un rôle particulièrement important et sont étudiés tous les jours in situ.

- *Modifie les pratiques vis-à-vis de l'évaluation* : on a vu que l'auto-évaluation ainsi que l'évaluation à partir de grilles de compétences y sont plus fréquentes et permettent de préparer un parcours de travail plus adapté à chaque élève.

b) Les inconvénients.

Etant donné tous les avantages qu'elle présente, la classe multiniveau pourrait être la solution à tous les problèmes de l'école. Alors pourquoi ce genre de classe reste-t-il le plus souvent une contrainte pour l'enseignant plutôt qu'un choix ?
On compte deux inconvénients majeurs.
Le premier est la nécessité d'avoir une organisation irréprochable, plus complexe à mettre en place du fait de la multiplicité des critères à y faire figurer, critères qui sont eux-mêmes multipliés par le nombre de niveaux qui constituent la classe. L'enseignant a donc un travail très important à fournir pour pouvoir prévoir et anticiper les cas de figure qui peuvent se présenter en classe et les résoudre sans trop de désagréments. Autrement dit, il n'est pas naturel d'opter pour la tâche la plus difficile.
Le deuxième inconvénient est que cette conception de la classe va à l'encontre de l'école comme on se la représente traditionnellement. Cela implique un gros travail sur soi. En effet, pour changer de conception, il faut d'abord reconnaître objectivement les avantages de ce type de classe et s'en convaincre. Ensuite, il s'agit de réfléchir à la façon dont on va s'organiser pour pouvoir assurer la classe en tenant un rôle différent et en acceptant de laisser plus de liberté et d'initiative aux élèves, puis il faudra passer à l'action en se mettant au travail de préparation décrit plus haut.

c) Un exemple d'école maternelle qui a choisi la classe unique.

L'école maternelle La Cauquenne à Port-la-Nouvelle a fait l'objet d'un projet novateur et ambitieux pour les élèves. L'équipe des enseignantes et la directrice se sont concertées et ont préféré la classe unique de maternelle aux classes d'âge, plus traditionnelles. Elles n'ont pas choisi la solution de facilité et ont vaincu leur première appréhension.
Le point de départ de ce projet de classe de cycle a été le problème, renouvelé à chaque rentrée, de la répartition des élèves de l'école en trois classes. Alors, l'idée de classes de cycle

a paru à ces enseignantes une bonne solution d'autant plus qu'elle est encouragée, comme on l'a vu, par les Instructions Officielles. De plus, elles présentent divers avantages dus à la présence d'élèves d'âges différents dans la même classe, à une période où la maîtrise de la langue est très hétérogène chez les enfants. Ce projet de classes uniques de maternelle allait de pair avec le projet d'école dont « un des objectifs principaux est de promouvoir la langue orale grâce à la culture littéraire et plus généralement écrite. » Ici, la classe unique de maternelle a donc été choisie, non pas imposée à l'équipe enseignante. Ce choix a été motivé par la volonté de faire progresser les élèves du point de vue de la maîtrise de la langue en multipliant les occasions d'interactions entre plus grands et plus petits au sein d'une même classe.

2- Dans la classe…

Lors des différents stages que j'ai pu effectuer dans des classes à cours multiples, j'ai remarqué que le travail s'effectuait sur deux niveaux :

- vers la dé-didactisation des apprentissages, en mettant en valeur l'autonomie des élèves, la confrontation avec la réalité, les interactions entre pairs…
- vers les parcours d'apprentissage précis, adaptés au cheminement intellectuel de chaque élève, c'est-à-dire vers la pédagogie différenciée.

J'ai eu l'occasion de travailler en classe unique de maternelle qui regroupait les petite, moyenne et grande sections de maternelle, mais également en cycle des apprentissages fondamentaux, dans une classe de cours préparatoire et cours élémentaire première année, ainsi qu'au cycle des approfondissements regroupant les deux années qui composent le cours moyen. Mon travail a davantage porté sur la mise en place de situations dans lesquelles coopération et entraide jouaient un rôle important.

a) Pratiques observées en classe unique de maternelle, octobre 2004.

Comme il est conseillé, les moments de regroupement réunissaient toute la classe, c'est-à-dire les trois sections de maternelle. Ces moments privilégiés pour recomposer le groupe-classe survenaient lors de l'accueil des élèves le matin et en début d'après-midi, ainsi qu'à la fin de chaque demi-journée. Au cours de la journée, d'autres moments regroupaient toute la classe, notamment les plages horaires destinées à la motricité et a fortiori lors des sorties au stade, car elles se déroulaient dans une salle à part, où l'enseignant doit être en présence de tous les

élèves et pouvoir les avoir tous sous les yeux puisqu'il en est responsable. Ainsi, la différenciation entre en jeu. Elle est organisée soit en groupes de niveau ou d'âge, ce qui revient à regrouper les élèves par section, soit en groupes hétérogènes. En début d'année, l'enseignante privilégiait les groupes de niveau pour deux raisons. D'abord, elle ne connaissait pas encore assez bien les élèves pour pouvoir organiser la classe autrement que par âge, et ainsi, les programmes de chaque section étaient respectés et menés à bien. La différenciation était aussi présente dans les contenus que dans la relation maître-élève. En effet, l'enseignante n'avait pas les mêmes exigences envers les élèves qu'ils soient en petite ou en grande section. Ainsi, par exemple, elle demandait aux élèves de grande section de se ranger par deux, tandis que ceux de petite section faisaient le « petit train » pour se déplacer. Pour eux, le déplacement collectif était donc encore en cours d'apprentissage. De même, les plus grands écrivaient leur prénom alors que les plus petits allaient à la recherche de leur étiquette, composée de leur prénom écrit en majuscule d'imprimerie et de leur photographie -cette dernière étant supprimée en fin d'année- puis ils la collaient sur leur travail. La différenciation dans ce genre de classe est indispensable, d'autant plus qu'en maternelle, les années sont précieuses et témoignent souvent de très rapides progrès. En effet, elle permet à l'enseignant de s'adapter aux capacités intellectuelles et motrices qui correspondent à des enfants d'âges différents, ceci en restant dans la zone proximale de développement comme l'appelait Vygotsky, zone en-dessous de laquelle la tâche ne permet pas l'apprentissage parce qu'elle est trop aisément résolue par l'enfant, et en-dessus de laquelle l'apprentissage n'est toujours pas possible car trop complexe pour son niveau de développement. Lors de l'accueil, les élèves de chaque section plantait leur étiquette, surmontée d'un bâton, dans des pots de semoule pour attester de leur présence. Là aussi, les étiquettes étaient différenciées, pour les élèves de petite section, il y était indiqué le prénom de l'élève en majuscules d'imprimerie et la photographie, sur celles des élèves de moyenne et de grande sections y figurait le prénom en majuscules et en minuscules d'imprimerie, sans la photographie. Lors de l'appel, au coin regroupement, les élèves de petite et de moyenne sections répondaient « Je suis là. » quand ils entendaient leur prénom tandis que les élèves de grande section répondaient en anglais « Yes ! » ou encore « Good morning ! » ou « Good afternoon ! ». Ces situations motivaient certains élèves à faire comme les grands et à répondre en anglais, ceci illustre bien un des enjeux de la classe multiniveau.

Les compétences langagières ainsi que les compétences d'identification ou d'écriture du prénom étaient donc différenciées, mais également les savoir-faire, notamment en motricité. Les compétences de motricité fine des élèves de petite section sont plus limitées que celles

des élèves de moyenne section, et encore davantage de celles des élèves de grande section. Ainsi, la différenciation s'est avérée aussi indispensable dans le domaine du regard et du geste. Alors, lors d'une séance qui portait sur la différence entre une fille et un garçon, qui n'était pas acquise pour tous les élèves, l'enseignante a décidé de proposer la même activité à tous les élèves, le même support, une silhouette de fille et une de garçon à choisir selon son sexe et à remplir selon des consignes différentes pour chaque section. Ainsi, les élèves de petite section ont peint le fond au doigt et le personnage à l'éponge, puis ils ont collé leur étiquette-prénom. Les élèves de moyenne section ont peint le fond au rouleau en traçant des lignes horizontales, ce qui constituait le réinvestissement d'un apprentissage récent, et le personnage était peint au pinceau. Puis ils devaient reconstituer leur prénom en majuscules d'imprimerie, ils disposaient d'un modèle. Quant aux élèves de grande section, ils ont réinvesti l'apprentissage des lignes horizontales et verticales en créant un quadrillage au rouleau et à l'encre sur le fond du support, et ont peint le personnage au pinceau. Ensuite, ils ont dû reconstituer leur prénom en écriture cursive sans modèle. La différenciation est donc nécessaire chaque fois que le groupe se retrouve en classe entière.

Comme dans toute classe multiniveau, l'enseignante s'occupait d'un groupe, tandis que l'autre était surveillé par l'ATSEM et que le dernier travaillait en autonomie. J'ai donc pu voir que les élèves commençaient, dès le début de l'année scolaire, à développer des comportements autonomes, notamment lorsqu'ils avaient fini un travail. En effet, les élèves de grande section savaient qu'un élève de service aller passer pour tamponner la date sur les copies de son groupe. Ensuite, ils pouvaient s'entraîner à écrire leur prénom en autonomie car ils disposaient tous d'une pochette en plastique transparent dans laquelle était glissée une fiche où figurait leur prénom en écriture cursive. De même, tous les matins, après le regroupement, les plus grands coloriaient sur leur calendrier personnel les jours passés, ce qui permettait aux élèves de mieux se repérer dans le temps, et à l'enseignante de passer les consignes aux deux autres groupes. Les élèves de grande section étaient donc déjà sur la voie de l'autonomie et encourageaient les autres à l'être aussi, soit grâce à des activités de tutorat ou d'entraide puisque les élèves de service étaient nommés par deux : un élève de grande section et un de moyenne section, soit par observation car chaque jour, les plus petits étaient témoins du comportement des plus grands et avaient envie d'en faire autant (comme pour l'appel en anglais), les voir les motivaient à faire mieux. La présence des plus grands crée une émulation chez les plus petits et pousse les plus grands à se montrer plus responsables, toutefois il est important d'expliquer aux élèves pourquoi on n'a pas les mêmes exigences pour tous, cela peut d'ailleurs être discuté lors du débat prévu dans les Programmes.

Un entretien avec l'enseignante m'a permis de comprendre que la classe unique de maternelle qu'elle avait choisie avec ses collègues pour la richesse qu'elle promettait s'avérait effectivement être très positive pour tous les élèves de la classe. Elle leur a notamment permis de faire de gros progrès dans le domaine de la maîtrise de la langue puisque les plus grands aidaient les autres à verbaliser alors que les plus petits faisaient davantage d'efforts pour bien se faire comprendre de leurs camarades. De plus, cela a permis de pousser les plus grands à être plus autonomes et à développer un comportement de solidarité vis-à-vis des plus jeunes en leur prodiguant leur aide et en leur servant de modèle du point de vue du comportement.

b) Situations mises en place en cycle des apprentissages fondamentaux et analyse.

La classe de CP-CE1 dans laquelle j'ai été en stage pendant trois semaines présentait plusieurs avantages de la classe multiniveau. Elle comptait vingt-quatre élèves, douze dans chaque niveau, dont deux qui avaient été maintenus en CP parce qu'ils ne maîtrisaient pas la lecture, et deux qui suivaient avec les CE1 car ils étaient très bons lecteurs. Toutefois, ces élèves-là faisaient l'objet, avec deux autres CE1 d'un groupe de travail différencié, majoritairement en quantité. Sans l'organisation en cycles, l'élaboration de ces groupes n'aurait pas été possible, les deux élèves de CP auraient redoublé ou seraient passés en CE1 où ils n'auraient pas pu suivre. De même, les deux élèves de CP très bons lecteurs n'auraient pas pu suivre les cours du CE1, à moins d'un passage anticipé, mais ils auraient perdu beaucoup de temps.

- ❖ Coopération, tutorat et élèves en difficulté.

L'enseignante titulaire de ce poste avait suivi les CE1 depuis la grande section de maternelle, ce qui témoigne d'un autres des principaux avantages de la classe multiniveau, à savoir la continuité des apprentissages. Cependant, c'est aussi un des points qui a fait que mon stage a été difficile, d'autant plus que la classe présentait de gros problèmes de discipline auxquels l'enseignante était elle-même confrontée et que mon jeune âge et mon manque d'expérience n'ont pas arrangés. Ainsi, le projet d'écriture d'album sur le modèle d'un album existant, en gardant sa structure, très prégnante, n'a pu aboutir.

J'ai alors préféré organiser des situations de coopération plus ponctuelles pour pallier aux problèmes rencontrés. Un de ces problèmes a été le refus d'un élève de CE1 de coopérer avec un élève de CP lors d'une séance de découverte du monde sur l'alimentation, en lien avec le

réseau sur le personnage archétypal de l'ogre en littérature. La consigne était de former des binômes composés d'un élève de CP et un de CE1, de trouver le nom de l'aliment qui figurait sur l'image dont disposait chaque binôme. S'ajoutait une contrainte : l'élève de CE1 devait vérifier l'orthographe du mot et c'est l'élève de CP qui devait l'écrire, aidé par son camarade. Ces images allaient ensuite être présentées à la classe et serviraient de base à l'élaboration d'une affiche sur les familles d'aliments. Convaincue de l'aspect ludique de la séance et de l'émulation qu'allait provoquer la coopération, j'ai été surprise par la réaction de cet élève qui le refusait alors que tous ses camarades paraissaient motivés. Alors, j'ai essayé de parler avec cet élève et de lui expliquer qu'il pouvait venir en aide à un élève de CP parce qu'il en savait davantage. Cela ne l'a pas convaincu. Je lui ai proposé de faire équipe avec un des deux élèves de CP qui suivaient avec les CE1, en vain. Il me disait qu'il n'avait pas envie. Je le sentait bloqué par je ne sais quoi, alors j'ai préféré ne plus insister, d'autant que je ne voulais pas donner l'impression aux autres élèves qu'il était privilégié (puisque je lui ai laissé entendre qu'il pouvait choisir un camarade de CE1, ce qui n'obéissait pas aux critères donnés) parce qu'il refusait de travailler. Aujourd'hui, je pense que cette réaction pouvait être due au fait que c'était mon premier jour de stage, il était peut-être perturbé par mon arrivée, mais aussi qu'il a eu un peu peur de ne pas être à la hauteur de ce que je lui demandais, alors qu'il en était tout à fait capable, car c'est un élève qui manquait beaucoup de confiance en lui.

Plus tard, j'ai tenté de valoriser cet élève qui était en situation d'échec puisqu'il ne comprenait pas le rôle de l'école, ses parents étaient d'ailleurs totalement absents de la vie scolaire de leur fils, ce qui ne facilitait pas les choses. Lors des séances de lecture découverte des élèves de CP, ces derniers devaient écrire des hypothèses de lecture en s'aidant des illustrations. J'ai alors demandé à cet élève de les aider à écrire puisque certains n'osaient pas n'osaient pas écrire des mots dont ils n'étaient pas surs. D'abord, sa réaction m'a beaucoup étonnée puisqu'il a semblé ravi, son visage s'est éclairé, il était surpris mais il a accepté avec plaisir. Il a aidé ses camarades de CP avec beaucoup de bénéfices pour eux, ils n'ont pas hésité à lui demander de l'aide, et pour lui qui s'est senti valorisé, il a pu constater qu'il avait les capacités de les aider. De plus, il a senti qu'on lui faisait confiance pour remplir cette tâche que je partageais d'ailleurs avec lui. Enfin, ce travail ,qu'il n'a pas reconnu comme tel, lui a permis de revoir du vocabulaire et de vérifier l'orthographe de certains mots dans le dictionnaire. Par la suite, le travail de cet élève a été plus satisfaisant et il a adopté une attitude plus sérieuse. Même si le problème n'a pas été entièrement réglé, il s'est établi une certaine confiance entre nous.

Etant donné la réussite, même modérée, qu'a été cette expérience, j'ai voulu mettre en place une situation similaire avec un autre élève difficile qui adoptait un comportement de refus de l'autorité, de l'adulte et du travail scolaire, attitude dont l'enseignante titulaire du poste m'avait déjà informé. Cet élève essayait d'attirer l'attention sur lui mais ne parvenait pas à gagner le soutien de ses camarades, il paraissait aussi manquer de confiance, mais il s'agissait ici d'un cas plus sérieux que l'élève dont j'ai parlé plus avant. Constatant le rejet dont il faisait l'objet, j'ai essayé de lui donner un statut particulier lors d'une séance de lecture des élèves de CP. Lors de la lecture à haute voix du texte du jour, écrit au tableau, un élève tenait la règle et interrogeait ses camarades. Or, ma présence était in dispensable lors de cette phase car même bon lecteur, l'élève responsable de la lecture avait parfois du mal à déchiffrer certains mots, il était donc dans l'incapacité d'aider l'élève interrogé à lire. Alors, j'ai pensé à donner à l'élève de CE1 en difficulté la tâche de vérifier la lecture des élèves de CP et de les aider lors de blocages éventuels. J'ai expliqué comment les aider, je lui ai dit qu'il pouvait montrer les référents, notamment les affiches de sons, donner le son de la première lettre du mot, ce qui suffit souvent. J'ai ajouté qu'il n'était pas utile de donner la réponse, que cela n'aidait personne et que la prochaine fois qu'ils rencontreraient le mot, les élèves ne sauraient toujours pas le lire. J'ai surveillé comment cela se passait, comment l'élève se comportait. J'ai alors pu noter qu'il attirait toujours autant l'attention sur lui en gesticulant, en grimaçant devant les élèves sans penser à la tâche que je lui avait confiée. Peut-être n'avait-il pas compris ce que je lui demandais, toujours est-il qu'il dérangeait la classe, je lui ai donc fait remarquer qu'il ne faisait pas ce que je lui avais demandé et il a regagné sa place. Avec du recul, je pense que j'aurais dû passer plus de temps à lui expliquer ce que j'attendais de lui et pourquoi. J'ai été déçue qu'il ne profite pas de cette occasion pour valoriser ses talents de lecteur. Toutefois, dans le premier cas d'entraide, la tâche dévolue à l'élève de CE1 était probablement plus adaptée et plus riche pour lui, c'est pourquoi elle a été plus réussie .

Ce que j'ai pu tirer de ces situations, c'est que pour instaurer un tutorat efficace, il faut que le tuteur ait envie d'aider les autres et qu'il sache clairement ce qu'on attend de lui. Aider n'est pas tâche facile et pour cela, il est bon de penser à former les tuteurs pour éviter tout effet indésirable tel que donner les réponses sans autre forme d'aide effective.

- L'entraide.

Dans les deux cours de CP et de CE1, les élèves étaient assez autonomes. En effet, ayant participé à un stage de pratique accompagnée en CP quelques mois auparavant, j'ai pu remarquer le comportement des élèves de CP, beaucoup plus autonomes en classe à cours

double. C'est un phénomène logique puisque dans ce cas, les élèves sont beaucoup moins en présence réelle du maître. Evidemment, j'ai voulu garder cette ambiance à la fois pour la formation des élèves et pour permettre le bon déroulement de la classe. Ainsi, les élèves de CP allaient volontiers aider leurs camarades en difficulté. Certains élèves avaient d'ailleurs parfaitement compris comment aider de façon vraiment bénéfique et étaient d'un grand secours pour eux. Ce phénomène de solidarité volontaire s'effectuait, comme on peut le deviner, par affinité. Les élèves qui s'entendaient bien s'entraidaient mieux puisque l'objectif était assimilé pour les deux protagonistes, aider pour mieux comprendre et être capable de faire tout seul.

c) Situations mises en place en cycle des approfondissements, et analyse.

En cycle 3, mon expérience a été plus agréable puisque la classe ne comptait que treize élèves de CM1-CM2, s'y ajoutaient quatre élèves de CE2 l'après-midi jusqu'à la récréation, et les problèmes de discipline se faisaient bien plus rares. Le décloisonnement organisé dans l'école permettait à l'autre enseignante de travailler plus intensivement avec ses élèves de CP. Avec dix-sept élèves dans la classe, la situation était parfaite pour organiser des travaux de groupes. J'ai opté pour les groupes hétérogènes afin que l'aide mutuelle soit maximum. Les contenus n'étant pas différenciés entre les trois niveaux du cycle, j'ai continué à proposer le même contenu en diversifiant mes attentes quantitativement. J'ai donc organisé des activités de groupe en géographie pour aboutir à l'élaboration d'une affiche sur les zones climatiques, en anglais les élèves ont créé une chanson en binôme qu'ils ont chantée devant leurs camarades, en sciences ils ont dû se mettre d'accord sur une expérience qui puisse répondre à une problématique, d'autres situations ont demandé la collaboration des membres de groupes.
En mettant en place toutes ces situations de travail de groupe, je me suis trouvée confrontée au problème de tolérance au bruit que connaît tout enseignant. Le fond sonore créé par le travail de groupe est non seulement légitime mais indispensable dans ce type d'organisation pédagogique. En effet, pour que des élèves trouvent un accord autour d'un travail commun, la discussion, l'explication, l'argumentation sont des gages de réussite. Ce fond sonore peut être mal accepté par un enseignant débutant car le bruit est souvent considéré comme un parasite, un relâchement de la classe, un manque d'autorité. Au contraire, lors d'un travail de groupe, c'est bien cette discussion qui est recherchée, elle témoigne du cheminement intellectuel des élèves. Toutefois, cela ne doit pas empêcher le maître de réguler afin d'éviter que certains élèves ne profitent de la situation.

- Quelle place pour les élèves de très bon niveau dans le travail de groupe ?

Lors d'une séance de mathématiques, j'ai demandé aux élèves de réfléchir à une résolution de problème en groupes. Ils paraissaient tous motivés sauf une élève de très bon niveau qui m'a dit qu'elle en avait marre de travailler en groupes et qu'elle préférait travailler seule car elle allait plus vite. En effet, elle avait trouvé la solution du problème alors que les autres membres de son groupe y réfléchissaient encore. Je lui ai expliqué qu'elle pouvait aider ses camarades à se diriger sur la bonne voie, qu'ensuite elle pourrait leur expliquer sa méthode et aider ceux qui auraient encore des difficultés. Cette élève devait apprendre la coopération, elle était dans une optique de compétition et préférait être opposée aux autres plutôt que de leur être associée.

J'ai réalisé qu'il faut être vigilant lors de la constitution des groupes pour favoriser la participation de tous. Ici, l'élaboration de groupes de niveau aurait pu être plus judicieuse pour éviter un tel décalage entre membres d'un même groupe. Cependant, on sait que cette méthode revient à constituer des filières dans sa classe et que finalement, les bons élèves seront toujours bons, de même pour les moyens, et les faibles. Alors que dans des groupes plus hétérogènes, les bons élèves restent bons et les autres bénéficient de leur aide. S'ils acceptent de coopérer, ils peuvent devenir des élèves-ressources pour leurs camarades.

- Tutorat et correction.

Comme tout enseignant, je me suis retrouvée face au problème de la correction collective. Les élèves avaient effectué une évaluation en mathématiques sur la numération, et je ne savais pas comment organiser la correction. Je me suis posé les questions suivantes : la correction collective est-elle vraiment utile ? Comment la rendre plus bénéfique pour tous les élèves ? J'ai alors eu l'idée d'en faire un moment de réflexion individuel puis plus collectif. J'ai rendu sa copie de l'évaluation à chaque élève, sur lesquelles j'avais souligné les erreurs. J'ai demandé aux élèves d'essayer de les corriger seul, puis avec l'aide d'un camarade, ou la mienne, avant de vérifier ces nouvelles solutions avec la correction écrite au tableau, celui-ci étant fermé dans un premier temps pour permettre aux élèves de réfléchir. Une fois avoir vérifié que tout le monde parlait bien mathématiques, j'ai pu constater que ce système fonctionnait bien. Les bons élèves avaient corrigé seuls leur copie et aidaient leurs camarades. Les camarades écoutaient ce qu'on leur expliquait. Pour ma part, j'ai pu m'occuper plus particulièrement des élèves en grosses difficultés. Toutefois, j'ai remarqué qu'un élève avait prêté sa copie à un de ses copains pour qu'il corrige plus vite. En l'interrogeant, j'ai su qu'il comprenait qu'ainsi il n'aidait pas son camarade. Là encore, je crois que c'est la formation

des tuteurs qui n'a pas été suffisante puisque tous les élèves n'ont pas compris le but de la manœuvre. Une séance consacrée à la méthodologie de l'entraide avec des jeux de rôles aurait pu porter ses fruits. Mon erreur est d'avoir laissé une étape implicite, celle où l'on explique bien comment et pour quelles raisons on aide les autres, pour les rendre plus autonomes, pour qu'ils sachent faire seuls.

CONCLUSION

La classe multiniveau présente de nombreux avantages mais aussi quelques inconvénients, principalement pour l'enseignant. Ces inconvénients, comme on l'a vu, résident pour la plupart dans l'organisation rigoureuse que doit mettre en place le maître, aussi bien en ce qui concerne l'espace-classe que les contenus notionnels, sans oublier le respect de l'alternance des cours. Il s'agit donc de trouver la place de chaque pièce du puzzle sans en oublier aucune pour permettre l'épanouissement de chacun en classe. Une fois cette organisation mise en place, c'est la vie de la classe elle-même qui est un atout pour les élèves. J'ai privilégié dans mon travail la vie sociale de la classe, c'est-à-dire ce qui se joue en classe de cycle du point de vue humain et j'ai pu en apprécier les qualités. Celles-ci proviennent en majorité de l'organisation même de ces classes, le travail en autonomie qui appelle la coopération et l'entraide de la part des élèves et par conséquent davantage d'interactions, notamment entre élèves d'âges différents, ce qui implique une grande richesse dans la communication pour les plus âgés comme pour les plus jeunes. Il se crée donc dans les classes multiniveau plus qu'ailleurs une relation particulière entre les élèves et l'enseignant mais aussi entre les élèves. D'ailleurs, pour l'enseignant, il est extrêmement satisfaisant de constater que les élèves n'ont pas toujours besoin de lui pour apprendre, mais qu'ils peuvent travailler ensemble et avancer même sans lui, lors d'un travail de groupe ou d'une coopération plus ou moins spontanée. Les atouts disciplinaires sont vite devancés par des qualités plus transversales, de l'ordre de la formation du citoyen notamment. Il sera ensuite particulièrement intéressant dans ce type de classe de mettre en place des contrats de travail personnalisés à chaque élève. Personnaliser l'apprentissage de chacun pour aider tout le monde à progresser et à maîtriser les compétences devant être acquises en fin de cycle.

Annexes

- **Annexe1** : Répartition pédagogique en classes de cycle et projets de travail, école maternelle La Cauquenne à Port-La-Nouvelle.

- **Annexe 2** : Fiche de préparation d'une séance de découverte du monde, en classe de CP-CE1.

- **Annexe 3** : Fiche de préparation d'une séance de sciences expérimentales, en classe de CE2-CM1-CM2.

- **Annexe 4** : Fiche de préparation d'une séance de mathématiques, en classe de CM1-CM2.

BIBLIOGRAPHIE

- FRANCE. Ministère de l'Education Nationale. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* 2002. 159 p. : illustrations en couleur. ISBN 2-240-00-801-6
- FRANCE. Ministère de l'Education Nationale. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* 2002. 287p. : illustrations en couleur. ISBN 2-240-00-802-4
- France. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Les cycles à l'école primaire.* Paris : Hachette, 1991. 128p. (collection une école pour l'enfant des outils pour les maîtres). ISBN 2-01-018204-9
- GREFF, Eric / KOKYN, Jean. *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux*. Paris : Retz, 1999. 189 p. ISBN 2-7256-1017-6
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre.* Paris : ESF éditeur, 1992. 205p. (Collection Pédagogies). ISBN 2-7101-0959-X
- MEIRIEU, Philippe. *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée.* Paris : ESF éditeur, 1985. 187 p. (Collection Pédagogies). Chapitre 2, Gianni chez Freinet. ISBN 2-7101-0876-3
- OCCE. *Dossiers coopératifs n°1 : Comment organiser sa classe ?* Perpignan : CDDP, 1997. 104 p. Première partie, Le projet coopératif d'éducation, chapitre 3, Comment ? ISBN 2-903761-57-4
- OCCE. *Dossiers coopératifs n°2 : Comment aider les enfants à apprendre ?* Perpignan : CDDP, 1997. 159 p. Première partie, La pédagogie différenciée, chapitre 3, Comment aider les enfants à apprendre ? ISBN 2-903761-57-4
- OCCE. *Dossiers coopératifs n°3 : Comment vivre et apprendre ensemble autrement ?* Perpignan : CDDP, 1999. 213 p. ISBN 2-903761-15-9

WEBOGRAPHIE

- Loi d'Orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. [consulté en février 2005] http://daniel.calin.free.fr/textoff/loi_1989_mod.html
- Rapport Thélot. [consulté en février 2005] www.debatnational.education.fr/upload/static/lerapport/pourlareussite.pdf